

Reichenbach, Roland

Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen. Zur Verabschiedung von Prof. Dr. Ludwig Pongratz

Pädagogische Korrespondenz (2010) 42, S. 23-33



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen. Zur Verabschiedung von Prof. Dr. Ludwig Pongratz - In: Pädagogische Korrespondenz (2010) 42, S. 23-33 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82878 - DOI: 10.25656/01:8287

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82878>

<https://doi.org/10.25656/01:8287>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 42

HERBST 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
„Erregte Aufklärung“ – ein pädagogisches und publizistisches
Desaster – *in memoriam Katharina Rutschky*
- 20 **LAUDATIO UND KRITIK**
Roland Reichenbach
Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das
Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen
- 34 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Rainer Bremer
Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher
Absicht und eine Alternative (Teil I)
- 52 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu
rekonstruieren
- 69 **DOKUMENTATION I**
Kompetenzorientierung auf Chinesisch
- 70 **DOKUMENTATION II**
So einfach geht das
- 71 **DOKUMENTATION III**
Beim Experten nachgefragt
- 73 **AUS DER FERNE**
Nilce Altenfelder Silva Arruda Campos
Kulturindustrie als Erziehung – pädagogische Szenen aus einer
brasilianischen Grundschule
- 87 **ERZIEHUNG ALT**
Johannes Twardella
Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der
Unterrichtsstörungen

Roland Reichenbach

Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen

Zur Verabschiedung von Prof. Dr. Ludwig Pongratz¹

Lieber Ludwig Pongratz,
sehr geehrte Anwesende!

Im Folgenden soll der Anschein einer Festrede nur tendenziell aufrechterhalten werden. Denn was ist eine Festrede genau? Das ist das erste Problem, ich bin mir nicht sicher; ich weiß nur, dass Festreden nicht ganz aufrichtig sind (was kein Grund wäre, sie nicht zu halten). Unaufrichtigkeit gehört zum lasterhaften Menschen, radikale Aufrichtigkeit aber ist ein wahres Übel. Was folgt, ist auch nur bedingt eine wissenschaftliche Rede mit dem klassischen Aufbau, der darin besteht, dass das erste Drittel der Ausführungen von allen Anwesenden verstanden wird, das zweite Drittel nur noch vom Referenten selbst und das dritte Drittel auch von diesem nicht mehr. Natürlich würde ich dagegen lieber eine Rede halten, die den drei Gütekriterien gerecht wird, die, wenn ich richtig informiert bin, in der römischen Antike eine gewisse Rolle gespielt haben. Demzufolge soll eine Rede erstens unterhaltsam, zweitens informativ und drittens erschütternd sein. Das ist aber ein hoher Maßstab und das Versagen ist wahrscheinlich. Vielleicht wird aber dennoch erwartet, dass ich eine Schmalz- und Schmeichelrede halte und vorwiegend auf Ludwig Pongratziens Werk und Arbeiten zurückgreife und deren Bedeutung hervorhebe (Das wäre normal, aber solche Reden sind doch fürchterlich! Wo es nur noch sabbert, schleimt und klebt, dekompenziert die Selbstachtung). Ich bin mir aber sicher, dass gerade Ludwig Pongratz eine solche Selbstinstrumentalisierungsattacke von mir nicht erwartet – stünde sie doch gegen das, wofür Ludwig zu stehen scheint (möglicherweise errate ich zum Schluss, was das ist). Deshalb werde ich ein paar Themen aufgreifen, von denen ich teilweise nur vermute, teilweise aber ganz sicher weiß, dass sie Ludwig Pongratz interessieren, und dazu ein paar Betrachtungen anbringen, die vielleicht nicht immer unpongratzianisch sind und gerade auch deshalb mit einem Stehen im relativen Abseits zu tun haben, welches der Preis für die kritische Distanz

1 In einer Zeitschrift für die kritische Zeitdiagnose eine Laudatio abzdrukken für einen aus dem akademischen Dienst ausscheidenden Kritiker der Pädagogik, kann leicht sowohl als Selbstlob wie auch als Abgesang missverstanden werden. Beides liegt der Redaktion fern. Die Fortführung der Kritik des Lobenden erscheint als Bereicherung unseres bisherigen Programms. Sie wirkte auf uns, als sei sie für die „Korrespondenz“ geschrieben. Die Redaktion

darstellt. Wer wüsste besser als Ludwig Pongratz, dass der „Mainstream“ (vgl. Pongratz 2009) ein „seichtes Gewässer“ sein kann? Doch mitzudenken ist, dass man auch in Nebenflüssen versumpfen, absinken und ganz verschwinden kann. Und wer will das? Wer aber den Mainstream leidenschaftlich kritisiert, der bleibt auch eng an ihn gebunden. Das ist vielleicht der ironische Nebeneffekt oder sogar der tiefe Sinn von Kritik.

Die folgenden Äußerungen, denen strecken- und seitenweise die Systematik fehlt, behandeln den Themenkomplex der pädagogisch-didaktischen Dämonen und Kakodämonen und auch die pädagogische Pflicht, Wahrheitsansprüche zu prüfen. Ich hoffe, dass dies zum heutigen Anlass passt.

Mit Dämonen ist man entweder verwandt, verschwägert, verheiratet, befreundet oder man ist selber einer.² Deshalb ist es schwierig, sich glaubhaft und dauerhaft von Dämonen zu distanzieren, sie stehen einem einfach zu nahe. Darüber hinaus muss jede und jeder selber lernen, mit seinem Daimon zu leben, nimmt man Sokrates beim Wort. Allerdings meldet sich der sokratische Daimon, diese seltsame innere Stimme nur, wenn sie etwas in Abrede stellen will, nie sagt sie, was – positiv – zu tun wäre. Das ist zwar schade, aber auch der Ursprung des wissenschaftlichen Denkens. Es ist vielleicht etwas kühn, von der sokratischen Negativität eine direkte, aber vielfach unterbrochene Linie zum Falsifikationsprinzip und zum Fallibilismus zu ziehen. Dass aber das wissenschaftliche Wissen auch im Feld der Bildung und Didaktik nur negativer Natur sein kann, ist vielleicht weniger plausibel, hat man doch manchmal den Eindruck, Bildung und Didaktik gehörten ins Reich des verordneten Optimismus. Optimismus ist wahrscheinlich kein Indikator für Intelligenz oder scharfes Analysevermögen. Dennoch sind auch Analytiker wie Ludwig Pongratz manchmal noch zu optimistisch, wiewohl sie insgesamt eher pessimistisch sind (natürlich praktiziert Ludwig Pongratz nicht die verdrießliche, sondern die heitere und wackere Art des Pessimismus). In Bildung im Bermuda-Dreieck (2009a) kritisiert Pongratz, dass sich das sogenannte lebenslange Lernen von der Wiege bis zum Grab erstrecken würde, dass also das ganze Leben von einer uns vorzugsweise unmündig behandelnden Pädagogisierung geprägt sei. Die optimistische Note dieser Einschätzung besteht darin, dass Ludwig Pongratz die Ansprüche der pränatalen Pädagogik einerseits und der post-mortalen Pädagogik andererseits unterschlägt. Dass es die letztere – die post-mortale Pädagogik – nicht geben würde, ist wahrscheinlich ein Irrtum oder eine fromme Hoffnung (man würde sich ja wünschen, dass einmal genug ist). Dass es aber Schlimmeres als den Tod gibt, wissen die Theologen unter uns.

Wenn ich schon dabei bin (ich komme ja noch zum Thema), dann lassen Sie mich vielleicht Folgendes über Ludwig Pongratz sagen. Er gehört m.E. zu jenen Menschen, die sich fundamental daran stoßen, dass die Differenz zwischen guten und schlechten Argumenten nicht mit der Differenz zwischen überzeugenden und nicht überzeugenden Argumenten zusammenfällt. Aussa-

gen wie etwa „Zwei Millionen Arbeitslose sind zwei Millionen Ausländer zuviel“ (geäußert vom französischen Rechtsaußen Le Pen) sind sehr kräftig und werden schnell begriffen, auch von weniger informierten Zeitgenossen. Es stört manche, dass das Primitive so kräftig ist, dass sich das Vernünftige oft nicht auszahlt, dass soziale Inkompetenz manchmal mehr und nachhaltiger bewegt als soziale Kompetenz. Ich unterstelle, dass auch Ludwig Pongratz zu diesen Personen gehört, die – vor die Wahl gestellt: „Geld oder Leben?!“ – lieber diskutieren, den binären Code dieser Pseudofrage zunächst diskursiv hinterfragen möchten. „Geld oder Leben, das tönt so absolut, gibt es denn nichts dazwischen?“ halten sie entgegen. Dass also schlechte Argumente so wirkungsvoll sein können und gute Argumente, da oft von komplexerer Natur, so wirkungslos, stört und empört im konkreten Fall nämlich nur wenige, Ludwig Pongratz schon, obwohl auch er weiß, dass die Empörungskapazität beschränkt ist (übrigens auch seine). Und ist denn Dauerempörung eine sinnvolle Lebensweise? Wiewohl die Menschen schlau sind und Helmut Plessner sicher ganz richtig lag, als er meinte, dass mehr gedacht wird als man denkt, gibt es auch eine Dummheit der Welt und der Menschen, die nicht immer leicht zu bewältigen ist. Doch wer die Dummheit der Welt nicht erträgt, ist sozial schnell isoliert. Da aber beides schwer zu ertragen ist, nämlich die Dummheit der Welt und die soziale Isolation, ist es vielleicht das Beste, hin- und her oszillierend, erwägend und nicht erwägend, spontan und nicht spontan immer wieder und dann wiederum nicht dazuzugehören. So, wie es in einem Lied eines Berner Liedermachers hieß, der leider viel zu früh verstorben ist (aus dem Bern- ins Hochdeutsche übersetzt und leicht abgewandelt): „Ich bin in einem Verein und gehöre dazu, doch manchmal gehöre ich nicht dazu, und das gehört dazu“.³

Doch ist die Welt, zum Beispiel die Welt der Bildungspolitik, Bildungsreform und Bildungsforschung wirklich in einem so prekären Zustand, wie sie Ludwig Pongratz immer wieder diagnostiziert hat (zusammenfassend etwa 2009a)? Die ausgewogene Antwort lautet wahrscheinlich: ja. Deshalb möchte ich nun ein paar Gedanken an die Frage verlieren, warum Bildungsreformen, vor allem unnötige, so wirkungsvoll sind.

Doch bevor ich dazu komme, möchte ich kurz Harry Frankfurts Sicht auf den allgemeinen kulturellen Humbug aufnehmen, von dem wir umgeben sind (und es teil- und zeitweise noch merken). Sich in der Tradition der frühen kritischen Theorie verstehend, steht die kritische Distanz, sagen wir dennoch Kritikfähigkeit, für Ludwig Pongratz und andere im Zentrum der Bildung. Welt muss auch zurückgewiesen werden können, sonst ist die Bildung nicht nur nichts wert, sondern von bloßer Anpassungskompetenz (die es nicht zu unterschätzen gilt) nicht zu unterscheiden. Die Frage ist, was es eigentlich heißt – um es jetzt weniger bildungstheoretisch als vielmehr amerikanisch zu formulieren – auch und gerade unter widrigen Umständen einen *bullshit*

3 Auszug aus Mani Matters „Mir hei e Verein“: „So ghör i derzue, ghöre glych nid derzue / Und stande derzue, stande glych nid derzue / Bi mängisch stolz und ha mängisch gnue / Und das ghört derzue“

detector zu entwickeln oder entwickeln zu können, der einen davor bewahrt, sozusagen restlos zum Verein „dazu zu gehören“. Mit Harry Frankfurt (2005) kann man (nur scheinbar drastisch) formulieren, dass Kulturen, in denen der Unterschied zwischen Wahrheit und Humbug – Bullshit – nicht mehr interessiert, prekärer sind als Lügekulturen. Denn der Lügner – auch der politische Lügner – steht wenigstens noch mit der Wahrheit in Kontakt, doch der Humbug-Produzent – sagen wir mit Frankfurt: der Bullshitter – ist nur auf Wirkung bedacht. Wahrheiten sind für ihn persönliche Ansichten, die man haben kann oder eben auch nicht, sie sind Meinungen über Wahrheiten, die als subjektive Produkte höchstpersönlicher Lernprozesse zu akzeptieren sind. Während wir in konstruktivistischer Manier festhalten können, dass Bullshitter XY in Interaktion mit seiner Umwelt, die ihm vielleicht nicht nur günstige Entwicklungspotentiale offerieren konnte, seine „eigene“ Sichtweise der Welt kreiert bzw. in „individuellen“ Adaptations- und Lernprozessen erworben habe, würde der sogenannte gesunde Menschenverstand eher formulieren, dass XY überhaupt nichts gelernt habe und hier nur Humbug erzähle. Die Gleichgültigkeit gegenüber dem Versuch, Wahrheitsansprüche auf ihre Verallgemeinerbarkeit zu überprüfen, macht das Wesen einer modernen Humbugkultur aus, die den Pragmatismus bis in die Prinzipienlosigkeit hinein treibt. Ausdruck dieser Tendenz scheint im Bildungs- und Schulbereich der auffällige und eindeutig positive Fokus auf „Aktivität“ und die „eigene Meinung“ zu sein, die es bei den Schülern und Schülerinnen zu stärken gelte. Die pädagogische Doktrin dieser denkwürdigen Geisteslage lautet: „Hauptsache eigenaktiv und niemals fremdbestimmt!“ Das ist nun wahrlich ein pädagogisch-didaktischer Kakodämon. Das muss ich kurz erläutern, auch wenn ich dadurch vielleicht nicht mehr zum zentralen Thema meines Vortrages komme. Aber wäre denn das so schlimm?

Wir alle, die wir hier um Ludwig Pongratz versammelt und dämonologisch interessiert sind, wissen, dass es gute und böse Dämonen gibt.⁴ Doch nicht immer ist auf Anhieb zu erkennen, ob es sich um einen guten oder einen bösen Dämon handelt. Auf Atlantis z.B. hat es Gebirgsdämonen, Erdämonen, Luftdämonen, Wasserdämonen, Tierdämonen, Sumpfdämonen, Schilfdämonen, Moosdämonen, Zwergdämonen, Dämonenriesen und andere gegeben. Die meisten dieser Dämonen sahen gar nicht gut aus, waren aber somit gut als Dämonen zu erkennen: „Verzerrte Grimassen, lange gelbe Zähne, sichtbares Zahnfleisch, verdrehte Augen, heraushängende Zunge, Haare in den Ohren, bunte Lippen, Hörner auf dem Kopf, Warzen im Gesicht, Stachelhaare“.⁵ Um etwas für das Erscheinungsbild zu tun, haben manche Dämonen versucht, ihre „Zähne [zu] bleichen und die Lippen [zu] entfärben“, manche „versuchten, ihre Zungen im Zaum zu halten und nicht zu toll mit den Augen zu rollen, sie verdeckten ihre Hörner mit grotesken Hüten, trugen maßgeschneiderte Kleidung und taten auch ansonsten alles, um nicht zu sehr

4 Die folgenden Ausführungen sind leicht verändert Reichenbach (2010) entnommen.

5 <http://www.physiologus.de/daemonolog.htm>

aufzufallen“. Man muss aber wissen – und dies hat tröstende Eigenschaften –, dass sich Dämonen meistens nur verstellen, um die kleine Gruppe der *Dämonologen* zu täuschen. Das trifft vor allem auch für die erziehungswissenschaftlichen Dämonen zu, die ja weniger die pädagogischen Praktiker als vielmehr die Erziehungswissenschaftler täuschen. In der griechischen Antike kursierte die Idee, dass jeder Mensch von zwei Dämonen (Daimones) – einem guten und einem bösen – durch das Leben begleitet werde. Die üblen Taten konnten so dem bösen Daimon, dem Kakodaimon, zugeschrieben und man selber dadurch moralisch entlastet werden. Es ist beachtlich, wie klar heute zwischen pädagogischen Dämonen und Kakodämonen unterschieden werden kann (d.h. wenn man nicht von einem erziehungswissenschaftlichen Kakodämon verführt worden ist). Die Moral des pädagogischen Diskurses lebt von klaren Gegenüberstellungen und entsprechenden Überredungsvokabeln; Adjektive und Adverbien wie „aktiv“, „innen“, „offen“, „eigen“, „selbst“ spielen dabei eine zentrale Rolle, während die Erziehungsziele und die schulischen Lehrinhalte selbst und vor allem deren Wünschenswertigkeit und Wahrheitsgehalt und/oder Wahrheitsfähigkeit eigentümlich blass im Hintergrund stehen. Was kümmern uns die Inhalte, wir haben Höheres im Sinn! Noch fast schlimmer ist es im Feld der Didaktik.

Ich begeben mich nun auf eines der Lieblingskampffelder von Ludwig Pongratz, die systemisch-evolutionäre-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik. Das Attraktive am inhaltsleeren Didaktikdiskurs scheint in seiner Universalisierbarkeit zu liegen. So schrieb beispielsweise eine einschlägig bekannte und vor mir geschätzte Kollegin im Fazit ihrer Habilitationsschrift „Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive“ (2001) ganz affirmativ: „Evolutionärer Theoriebildung ist eine *universelle Anwendbarkeit* zu bescheinigen (...). Dies macht ihre *interdisziplinäre Anschlussfähigkeit* aus“ (S. 138, kursiv wie im Original). Dies sei besonderes für pädagogische Theoriebildung, „die auf Importe aus der Psychologie, den Kognitionswissenschaften und der Soziologie angewiesen ist, wichtig“ (S. 138f.). Ein großer Nachteil evolutionärer Didaktik sei allerdings, „dass sie menschlichem *Alltagsdenken* zuwider läuft. Alltagsdenken ist durch Handeln gekennzeichnet. Die Struktur menschlichen Handelns wird unmittelbar auf die Logik des Denkens weitertransferiert und die Begriffe des Denkens danach geordnet. So ist es auch mit unterrichtlicher Theoriebildung. Unterricht wird geplant, damit Schüler das lernen, was Lehrkräfte gerne möchten – die als Zweck-Mittel-Relation bestimmte Handlungslogik wird quasi intuitiv mitgedacht. Es ist sehr schwer, sich von dieser Denk-Logik zu lösen“ (S. 139)! Schade, dass der normale Zweck-Mittel-Relationist – die normale Lehrperson, die ganz normal im normalen Klassenzimmer herumsteht – den Nutzen der evolutionären Didaktik in ihrem simplen Alltagsdenken und für die konkrete Unterrichtsvorbereitung nicht erkennen kann!

Die Denkstopppmarkierungen „aktiv“, „innen“, „offen“, „eigen“, „selbst“ sind sowohl bei der systemisch-evolutionären als auch der konstruktivistischen und der Neurodidaktik so gesetzt, dass man möglichst nicht auf die Idee kommt zu fragen, ob es denn nicht vor allem darum gehe, welche Inhalte gelehrt und gelernt werden sollen und ob diese Lehrinhalte etwas mit der Wirklichkeit zu tun haben (sollten). Noch ein Zitat aus der erwähnten Habilitationsschrift: „Unterricht ist Kommunikation. Evolutionäre Didaktik denkt Unterricht als ein *Kommunikationsangebot* für selbstorganisierte Lernprozesse. Evolutionäre Didaktik geht von der *selbstreferentiellen Verarbeitung von Wirklichkeit* der am Unterricht beteiligten Personen aus. Der Begriff der Wirklichkeit löst sich damit auf – jeder Ausschnitt aus der Welt ist ein selbstkonstruierter“ (Geschätzte Kollegin 2001, S. 135, Hervorhebung wie im Original). Unter uns: Wo die Wirklichkeit nicht mehr interessiert, schwindet auch die Leidenschaft für die Wahrheit: „Evolutionäre Didaktik erhebt keinen *Wahrheitsanspruch*, sondern ist ein *konstruktiver Entwurf*“ (a.a.O., S. 135, Hervorhebung wie im Original). Man könnte sich den Satz als ein Analysenbeispiel in Harry Frankfurts Abhandlung „On bullshit“ (2005) vorstellen. Der Bullshitter „pfeift“ auf die Pflicht, Wahrheitsansprüche zu prüfen, ja, er erhebt sie auch nicht mehr, weder für oder gegen sich noch gegenüber anderen. Wer sich Wahrheitsabstinenz zum pädagogischen Programm macht, ganz umspinnen von einer euphorisch bejahnten Kontingenzphilosophie, lässt sich von einem pädagogischen Kakodämon verführen, der vielleicht ein ganzes Erziehungswissenschaftlerleben lang ein

treuer Begleiter sein wird. Doch die bare Notwendigkeit des Schul- und Unterrichtsalltags erzwingt zum Glück immer wieder die Anerkennung pädagogischer und didaktisch-methodischer Elementarien: von „evolutionär“, „konstruktivistisch“ und „Neuro“ ist da nicht mehr viel zu merken. Das alles, aber freilich viel differenzierter, hat Ludwig Pongratz in „Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik (2009)“ frisch, frech und überzeugend analysiert. Es macht Ludwig Pongratz ja die größte Freude, aufzuzeigen, wie löchrig die behauptete prinzipielle Geschlossenheit des Erkenntnisapparates der sogenannten Radikalen Konstruktivisten ist und wie durch „unfreiwillige Öffnungen (...) allerlei Realitäten in die Welt des Wirklichkeitskonstruktors ein zuwandern“ beginnen (2009, S. 57). Doch Ludwig Pongratz' Anrennen gegen die „heiße Luft“ und die „rhetorischen Figuren des Konstruktivismus“ (S. 172) hat natürlich auch Don Quichotische Züge! Aber gerade im Don Quichottismus versteckt sich der wahre Pädagoge (der man vielleicht nicht sein will).

Pädagogisch relevante Lerntheorien haben sich an den Primat des Wissens, d.h. der Inhalte und dadurch an den Primat der Didaktik vor der Methodik zu halten. Man scheint Schirlbauer recht geben zu müssen, wenn er formuliert, dass das „Was“ des Lernens immer mehr in der Hintergrund geraten ist, während sich auf dem Gebiet des „Wie“ des Lernens die vermeintlichen pädagogischen Innovationen feiern ließen: „Projektorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitliches Lernen, Offenes Lernen und anderes mehr (...) waren die Leitbegriffe einer Diskussion, die man nur mehr mit Mühe eine didaktische nennen konnte. Denn von ‚Inhaltsorientierung‘ war keine Rede“ (Schirlbauer 2010). Der lässige Umgang mit der Wahrheit und die scheinbar offene Einladung an die Schülerinnen und Schüler, sich möglichst zu jedem Lehrgut eine „eigene Meinung“ zu bilden, ja überhaupt die Orientierung an den „vermeintlichen Deutungsbedürfnissen“ (ebd.) der Lernenden zeugen doch von einer gewissen Sorglosigkeit gegenüber der Darstellung und Vermittlung von Sachverhalten.

Lassen Sie mich nun etwas über die Bedeutung der Wahrheitsprüfung bzw. vielmehr zur Pflicht sagen, Wahrheiten zu anerkennen. Wie hätte man sich eine Welt vorzustellen, in welcher möglichst alle Menschen möglichst viele Sozialkompetenzen – sogenannte soft skills – möglichst weit entwickelt hätten? Wäre es eine gute Welt, die weder Lügen noch Betrügen kennt? Oder wäre es eine Welt, in welcher sozial geschickter gelogen und betrogen werden würde? Die Wahrheit sagen und zur Wahrheit stehen, ist nicht primär eine Kompetenz, sie ist eine Praxis, die kompetenztheoretisch gar nicht ohne Rekurs auf den „guten Willen“ oder die „moralische“ bzw. „rationale Motivation“ (oder analoge Konstrukte) verstanden werden kann. Politische Partizipation und demokratisches Zusammenleben ohne Lüge, Täuschung und Machtstreben, kollektives Entscheiden ohne Strategie und Hinterhältigkeit scheinen aber unabhängig vom wenig komplexen „soft skills-talk“ und vom attraktiven, aber nicht gerade präzisen Kompetenzdiskurs, wenig wahrscheinlich zu sein. Dennoch ist es unabdingbar, dass es in der Demokratie als

Staats- und als Lebensform immer wieder gelingt, Wahrheitsansprüche rückhaltlos zu prüfen. Dies erfordert nicht primär Bürgerinnen und Bürger, die sozial und kommunikativ kompetent sind (was zwar nicht schadet), sondern solche, die mit der Wahrheit in Kontakt stehen *wollen*. Zwar schreibt Hannah Arendt in „Wahrheit und Politik“ (2006): „Niemand hat je bezweifelt, dass es um die Wahrheit in der Politik schlecht bestellt ist, niemand hat je die Wahrfähigkeit zu den politischen Tugenden gerechnet“ (S. 9). Dennoch ist und bleibt natürlich die Frage virulent, wie es denn um die Wahrheit überhaupt stehen könne, wenn sie sich gerade in der *öffentlichen* Welt als so ohnmächtig erweise. Im politischen Diskurs geht es um Tatsachen und Meinungen – über Meinungen kann man diskutieren, über Tatsachen nicht. Neben mathematischen, wissenschaftlichen und philosophischen Wahrheiten weist Arendt auf die politisch bedeutsamen und unterschätzten *Tatsachenwahrheiten* hin, ohne deren Kenntnis die Zusage der so genannten Meinungsfreiheit eine Farce sei (S. 23). Die Tatsacheninformationen inspirieren das politische Denken und halten es in Grenzen (ebd.). Es ist für den politischen Diskurs zentral, ob als Tatsache gilt, dass es einen armenischen Völkermord gegeben hat oder ob man genauso gut sagen kann, die Armenier hätten die Osttürkei überfallen. Da Tatsachen nicht verhandelbar sind, „stehen [sie] außerhalb aller Übereinkunft und aller freiwilligen Zustimmung“, und so trägt der Meinungsaustausch über sie „zu ihrer Etablierung nicht das Geringste“ bei (Arendt 2006, S. 27). Während man sich mit unwillkommenen Meinungen auseinandersetzen, sie verwerfen oder Kompromisse mit ihnen schließen kann, sind nach Arendt gerade die „unwillkommenen Tatbestände (...) von einer unbeweglichen Hartnäckigkeit, die durch nichts außer der glatten Lüge erschüttert werden“ können (ebd.).

Doch der wahre Feind der Wahrheit ist nicht die Lüge, sondern der Bullshit. Halbbildung und die Kultur des Bullshits scheinen zusammen zu gehören. Man muss aber die Humbug produzierende und von Humbug geprägte Gesellschaft nicht bekämpfen, das ist vielmehr ein entweder wirkungsloses oder aber potentiell gefährliches Unterfangen. Humbug ist abzulehnen, aber zu tolerieren. Es müssen nämlich nicht alle Theodor Adorno lesen und John Cage hören und der Faschismus entsteht auch nicht im Musikantenstadl.

Nachhaltig beeinträchtigt wird das Bildungssystem heute durch den Humbug der evidenzbasierten (Output-) Steuerung. Das dahinterliegende „geistige“ Konzept erinnert eher an maschinelle Produktionslinien als an „organisierte Anarchien“. Schulen und Universitäten, aber auch Verbrecherorganisationen, sind nach James March nämlich prototypische Beispiele für „organisierte Anarchien“. Organisierte Anarchien sind Organisationen, die durch drei Merkmale, nämlich „[1] problematische Präferenzen, [2] unklare Technologien und [3] fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind“ (Cohen, March & Olson 1972/1988, S. 330; vgl. auch schon Lindblom 1959). Schule ist nicht Chaos, sondern organisierte Anarchie; ihr liegen universelle Strukturmerkmale zu Grunde. Die Zielmehrdeutigkeiten der Schule und des Bildungssystems lassen sich freilich nicht ableugnen, wie jeder Theorie der

Schule entnommen werden kann. Die eindeutige Akzentsetzung, die mit dem zeitgenössischen Kompetenzdiskurs gewählt worden ist, erscheint wie der forcierte Wille, diese für demokratische Bildungsinstitutionen typische Vielfalt, die mit ebenso vielfältigen – erwünschten und notwendigen – pädagogischen Identifikationen und Selbstbeschreibungen der Hauptakteure des Systems einhergeht, zum Verschwinden zu bringen, was längerfristig illusionär ist. Rationale Modelle des Entscheidungsverhaltens, die davon ausgehen müssen, dass die Präferenzen der Entscheidungsträger deren Handeln bestimmen würden, erreichen schnell die Grenze ihrer Plausibilität. Vielmehr werden mit den Handlungen, so die Einsicht des Modells organisierter Anarchien, die Präferenzen der Entscheidungsträger erst aufgedeckt. Probleme werden behandelt, ohne dass rationale präferenzgesteuerte Entscheidungen getroffen werden können: Vorhandene Lösungsinstrumente – z.B. Leistungsstanderhebungen – definieren sozusagen vielmehr das Problem und die Präferenz als dass sie als Mittel von vorher beanstandeten Problemen fungieren. Dies stellt einige eigentümliche Anforderungen an zeitgenössische Bildungsforscher/innen: Sie müssen nun auch dort forschen, wo es kaum etwas zu erkennen gilt (außer flüchtigen olympiadisch-sportlichen Ranglisten), sie führen Evaluationen durch, ohne ihre Notwendigkeit zu kennen, sie stehen unter dem Druck, für politisches Handeln regelmäßig „Evidenzen“ vorzufinden oder nötigenfalls zu erzeugen, ohne diese Erkenntnispolitik öffentlich hinterfragen zu können, z.B. dahingehend, was denn überhaupt als „Evidenz“ zählen kann und was nicht, und immer wieder müssen sie Äpfel mit Birnen und Karotten mit Kartoffeln vergleichen, ohne über eine Theorie des Obstes oder des Gemüses zu verfügen. Die Erzeugung von Problemen, Präferenzen und Problempräferenzen durch Lösungsmittel führt dazu, dass kaum noch gefragt wird, welcher Gegenstand eigentlich und warum er erforscht werden soll. Mit dieser fraglosen Wissenschaftlichkeit oder Wissenschaft der Fraglosigkeit – Themen, aber keine Fragen – ist es dann nicht als nur verständlich, dass sich Bildungspolitik und manche Bildungsforscher in der Meisterschaft der spontanen Ad hoc-Interpretationen, Ex-post- und „Wie-es-möglich-war-dass-Hypothesen“ wechselseitig überbieten. Zur Not hilft ein Vergleich mit Finnland, da lässt sich immer etwas sagen. Ach, wie ist mir Finnland unsympathisch geworden...

Wer das Herz wie Ludwig Pongratz auf der linken Seite hat, sieht sich heute, insbesondere was Schule und Bildungssystem betrifft, vor die paradoxe Aufgabe gestellt, das, was ist oder noch ist, zu schützen und dem Wandel gegenüber kritisch zu sein. Progressiv sein mag nun mitunter heißen, Wandel verhindern oder verzögern. Während die Rhetorik des Wandels und der Innovation die Semantik des Fortschritts abgelöst hat und selber immer wieder problematisiert wird, kommt die Kritik am Mangel an Transformation, an der mangelnden Wandlungsbereitschaft rhetorisch u.a. im Bildungsbereich sehr gut an. Seit 20 Jahren spaltet beispielsweise Robert Slavin – prominenter Vertreter der „*Evidence-based Reform in Education*“ – sein Publikum ungefähr in der Mitte. Ein populäres „Argument“ der Reform- und Evidenzleute besteht darin,

zu bemängeln, dass das Bildungssystem und vor allem die Hochschulen, Schulen und Lehrpersonen – ganz im Unterschied zu anderen Systemen und ihren Akteuren – sehr wenig adaptiv seien. Als Indiz für die Trägheit und die selbstverschuldete Unbelehrbarkeit des Schulsystems wird manchmal das Gedankenexperiment bemüht, welches „Sleeper-Argument“ genannt werden könnte: Nehmen wir an, heißt es dann, ein Mensch, sagen wir aus dem 18. oder 19. Jahrhundert, nehmen wir doch gleich Wilhelm von Humboldt, also: sagen wir, der sei 1835 nicht gestorben, sondern nur ins Koma gefallen oder besser noch weitsichtig von seinem Bruder Alexander tief gefroren worden. Nun erwacht Humboldt just heute aus seinem langen Schlaf und muss sich in einer „völlig veränderten“ Welt zu Recht finden. Humboldt würde nicht nur nicht aufhören, sich am Kopf zu kratzen, so das Argument, sondern vielmehr in unserer Zeit herumirren, fassungs- und orientierungslos, die ganzen technischen Errungen- und Gerätschaften kaum begreifend, er käme aus dem Staunen nicht heraus, würde kaum eine Institution wiedererkennen, wenigstens bis er – endlich! – in ein Schulhaus oder eine Universität gefunden hätte. Dort käme ihm alles plötzlich so vertraut vor! Fast nichts hat sich verändert. Was er beobachten könnte – Lehre und Unterricht – würde er, im Unterschied zu allen oder fast allen Tätigkeiten außerhalb der Bildungsinstitutionen, sofort wiedererkennen!

Dieser fingierte Zustand wird als bedenklich hingestellt. Doch schon die Prämissen des Sleeper-Arguments überzeugen kaum: als ob nur die Bildungsinstitutionen im Wesentlichen gleich geblieben seien, unveränderbar und unflexibel, als ob Institutionen anderer Systeme, beispielsweise des Wirtschaftssystems oder des Rechtssystems oder auch des Gesundheitssystems für einen Besucher aus dem 18. Jahrhundert undeutbar und unbegreifbar geworden wären. Aber das ist nicht der entscheidende Punkt, sondern vielmehr, was daraus folgen soll, wenn es denn stimmen würde, dass nur die Schule und Universität im Wesentlichen gleich geblieben wären, dass der Wechsel der Generationen hier letztlich *nichts bewirkt* hat. Warum wäre die angeprangerte Stabilität, Rigidität oder Standfestigkeit zu beklagen? Was wäre so fürchterlich daran? Warum wäre dies ein Beweis für die Ineffizienz von Schule und Universität? Wäre nicht vielmehr umgekehrt anzumerken, dass es eine verlässliche und beruhigende Sache sei, dass im Wechsel der Epochen und Generationen, der Interaktionen und Kommunikationen zumindest in den Bildungsinstitutionen zwischen jenen, die schon länger leben und noch hier sind, und jenen, die noch nicht so lange leben und schon hier sind, bestimmte Formen und Notwendigkeiten vorkommen, die sich kaum wandeln? Könnte es nicht sein, dass sich zwar vieles wandelt, aber ein paar wichtige Dinge nicht oder nur unwesentlich? Könnte es sein, dass nicht nur das pädagogische Feld, sondern auch das wissenschaftliche Feld in mancher Hinsicht nur begrenzt innovierbar ist? Wissen und Weitergabe des Wissens sind intrinsisch verbunden: „Es gibt keine Gemeinschaft, Religion, keine Disziplin und auch kein Handwerk ohne Meister und Jünger, ohne Lehrer und Lehrlinge“, schreibt Steiner (2008), „Wissen ist Weitergabe. Im Fortschritt, in der Innovation, wie einschneidend sie auch sein mögen, ist die Vergangenheit gegenwärtig“ (S. 167).

Zum Schluss möchte ich nun doch erbaulich werden. Ludwig Pongratz praktizierte und praktiziert in seiner Arbeit, die Freiheit, nicht mitzumachen. Dies hat mit seinem Bestreben zu tun, kein Bullshitter zu werden und sich nicht vom „Mainstream“ verführen zu lassen. Doch das ist schwierig. Ludwig Pongratz gelang es allerdings gut, in seiner – häufig radikalen – Kritik der so genannten „bestehenden Verhältnisse“ nicht nur in den Jammergestus zu fallen, sondern aufrecht und heiter zu bleiben. Dass Heiterkeit eine auch pädagogisch bedeutsame Tugend ist, ohne die das Leben schnell trostlos wird, ist vielleicht nicht mehr so bekannt. Ludwig Pongratz ist aber auch und ich glaube sehr: Familienmensch. Zwar ist die „Familienbande“, so hat Karl Kraus formuliert, ein „Wort mit dem Beigeschmack von Wahrheit“ und das Familienleben oft ein Angriff auf das Privatleben, aber die Familienbande ist auch ein Refugium, das man mitunter nötig hat oder zumindest sehr schätzen kann, wenn man sich allzu sehr aussetzt und viel Energie darin investiert, die Verhältnisse zu kritisieren. Und dass Ludwig Pongratz die Familienbande sehr viel mehr als nur schätzt, ist klar. Vor allem macht es ihm, glaube ich, nicht gerade wenig Freude zu sehen, wie auch der Nachwuchs Freiheit auf freche Weise praktiziert, gegen den Mainstream sozusagen, aber doch immer auch zum Gesamtverein mitsamt seinen Ärgerlichkeiten gehörend.

Literatur

- Arendt, Hannah (2006). Wahrheit und Politik. In H. Arendt & P. Nanz (Hrsg.), Wahrheit und Politik. Berlin: Wagenbach, S. 7-62 (Original 1967).
- Cohen, M.D., March, J.G. & Olson, J.P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten. In J.G. March (Hrsg.), Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven. Braunschweig: Gabler, S. 329-372. (Originalbeitrag ist erschienen im Science Quarterly, 17, (1), März 1972).
- Frankfurt, H. (2005). On bullshit. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Geschätzte Kollegin (2001). Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive. Weinheim: Beltz.
- Lindblom, Ch. E. (1959). The Science of „Muddling Through“. Public Administration Review, 19, 79-88.
- Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.), Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 197-211.
- Pongratz, Ludwig (2009²). Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-system-theoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Pongratz, Ludwig (2009a). Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna-Lissabon-Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, Roland (2010). Erscheinung und Vertreibung des didaktisch Bösen. Bemerkungen zu einer didaktischen Dämonologie. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), Grenzen der Didaktik. Bern: Huber, S. 201-212.
- Schirlbauer, Alfred (2010). 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Pädagogische Korrespondenz 2010/41, S. 93-106
- Steiner, George (2009). Der Meister und seine Schüler. München: deutscher taschenbuch verlag dtv (Original 2003).